

**Godwin Lämmermann  
Elisabeth Naurath  
Uta Pohl-Patalong**

# **Arbeitsbuch Religionspädagogik**

**Ein Begleitbuch  
für Studium und Praxis**

**GÜTERSLOHER VERLAGSHAUS**

Im Sinne der strukturalistischen Theorien können Lernprozesse nach dem Prinzip »n+1« initiiert werden: Durch entsprechende Fragen und Diskussionen werden Anregungen gegeben, um eine neue Ebene des Verstehens zu erreichen. Dies hat eine höhere Autonomie der Subjekte in ihren religiösen Anschauungen zum Ziel.

Konzeptionell grundlegend ist hierbei die Einsicht, dass Kinder nicht Adressaten theologischer Inhalte oder vorgegebener Deutungen sind, sondern in ihrem jeweiligen Verstehenshorizont wahr- und ernstgenommen werden (→ Kap. 3.3–3.5).

Im Sinne der Rezeptionsästhetik ist das Kind in seiner aktiven, schöpferischen Tätigkeit im Umgang mit biblischen Texten zu bestärken und religionspädagogisch zu begleiten – selbstverständlich auch indem weiterführende Perspektiven diskursiv eingebracht werden.

Problematisch für alle Stufenmodelle bleibt deren implizit hierarchischer Charakter: Beinhaltet eine Weiterentwicklung nicht zwangsläufig auch eine Höherentwicklung? Biblisch bekannt sind zwar Wachstumsbilder für den Glauben (z. B. Ps 1,3), doch keine Gewichtungen. Auch wenn dem Vorwurf einer Wertung zum Teil widersprochen wurde, setzt das Stufenmodell doch Assoziationen an eine Himmelsleiter – je höher, desto besser! – frei.

Die Unterschiedenheit der Stufen ist bedingt durch eine qualitativ andere Form des Urteils, die ein differenzierteres Bewusstsein zur Voraussetzung hat. Positiv impliziert ein stufenweiser Aufbau die unabdingbar aufeinander aufbauende Reihenfolge (invariante Sequenz), die einschließt, dass kein Schritt übersprungen werden kann. Und doch stellt sich die Frage, ob nicht weitere Modelle nötig wären, die Komplexität von Persönlichkeitsentwicklung aufzuzeigen und gleichzeitig die uneingeschränkte Wertigkeit jeder einzelnen lebensgeschichtlich bedingten Stufe zu gewährleisten.



1. Diskutieren Sie Vor- und Nachteile von Stufenmodellen zur menschlichen Entwicklung.

Gibt es Bilder, Symbole, Gesten, die für Ihre eigene religiöse Entwicklung veranschaulichend denkbar wären? Haben Sie Mut zu einem spielerischen Ausdruck und zur reflektierenden Diskussion.

Vertiefend können Sie dazu lesen: Moran, G.: *Alternative Bilder der Entwicklung zur religiösen Lebensgeschichte des Individuums*, in: Büttner, G./Dieterich, V.-J. (Hg.) (2000): *Die religiöse Entwicklung des Menschen. Ein Grundkurs*, Stuttgart, 159-174.

2. Beschäftigen Sie sich mit der vor allem von Karl Helmut Reich vorgestellten Entwicklung komplementären Denkens als einer Denkentwicklung, die zwei gegeneinander stehende Aussagen in Einklang zu bringen versucht (so z. B. die Zweinaturenlehre oder die Spannung zwischen naturwissenschaftlichen und religiösen Schöpfungsvorstellungen).

Für SpezialistInnen empfiehlt sich hierzu die Lektüre von:

Fetz, R. L./Reich, K. H./Valentin, P.: *Weltbildentwicklung und Gottesvorstellung. Eine strukturalistische Untersuchung bei Kindern und Jugendlichen*, in: Schmitz, E. (Hg.) (1992): *Religionspsychologie. Eine Bestandsaufnahme gegenwärtiger Forschung*, Göttingen u. a., 101-130.

## 2.4 Religionspädagogik und Gender-Perspektive

Elisabeth Naurath

»Bitte nichts Feministisches!« – so lautet die gegenwärtige Parole von Studentinnen in religionspädagogischen Seminaren. Der feministische Aufbruch der Müttergeneration befindet sich momentan in der zu erwartenden Gegenbewegung. Doch schon in der ersten Sitzung eines nun »genderorientiert« genannten Seminars holen uns die »alten« Frauenthemmen wieder ein: zum Beispiel bei der Reflexion der Frage, warum sie sich ausgerechnet für das Grundschulstudium entschieden haben. Plötzlich werden Fragen wie Selbstbewusstsein, Erwartungen der Eltern oder die Vereinbarkeit von Familie und Beruf als Zukunftsproblem reflektiert und wir sind mitten in der geschlechtsspezifischen Diskussion – ohne das Reizwort »feministisch« zu gebrauchen.

Dieses Streiflicht in die universitäre Praxis spiegelt eine wissenschaftstheoretische Entwicklung wider: Die Feministische Religionspädagogik als Zweig der Feministischen Theologie hat sich zu einer gender-orientierten oder gender-reflektierenden Religionspädagogik entwickelt. Sie nimmt damit das grundlegende Konzept des Feminismus auf, dass die Reflexion der Frauenwirklichkeit die der Männer mit einschließt und sich letztlich befreiungstheologisch für beide Geschlechter versteht (→ Kap. 6.3).

Die Entwicklung von Frauen- zur Geschlechterforschung ist zum einen Ausdruck der wissenschaftlichen Notwendigkeit, auch die Lebenswirklichkeit von Jungen und Männern einzubeziehen, und zum anderen Ausdruck der politischen Forderung nach Gender-Mainstreaming (Art. 2 und 3 des EG-Vertrags mit dem Anspruch, die Gender-Thematik in alle Entscheidungsprozesse einzubeziehen) nachzukommen.

Hierbei wird nicht nur das biologische (sex) vom sozialen (gender) Geschlecht unterschieden, sondern auch von »doing gender« gesprochen, d. h. dass sich Männer und Frauen aktiv an der Aufrechterhaltung geschlechtsspezifischen Rollenverhaltens beteiligen und nicht nur passiv zu Männern oder Frauen gemacht werden. Wir leben in einem »kulturellen System der Zweigeschlechtlichkeit« (Hageman-White 1988), das auf einer historisch und kulturell gewachsenen Rollenzuschreibung und Normierung von männlicher und weiblicher Identität basiert, wobei die Machtverhältnisse zu Gunsten der Männer konsti-



tuert sind. Aus diesem Grund wird es sich in Zukunft erweisen, ob grundlegende feministische Anliegen in die Gender-Diskussion integriert werden oder die ›Genderisierung‹ der Wissenschaften zum ›Weichspüler‹ feministischer Patriarchatskritik wird.

Frauen als Subjekte der Theologie ernst zu nehmen und damit die Theologie selbst einer androzentrischen Ideologiekritik zu unterziehen, hat in den letzten dreißig Jahren die feministisch-theologische Forschung bestimmt. Ausgangspunkt dieser sich als kontextuell verstehenden Theologie ist der Erfahrungsbezug. Die Lebenswirklichkeit in den Vordergrund zu stellen, führte u. a. dazu, die Einengung der theologischen Disziplinen aufzubrechen und in den konstruktiven Dialog mit anderen Humanwissenschaften zu treten. So basieren die Studien zur feministischen bzw. genderorientierten Religionspädagogik auf der Integration wissenschaftlicher und praxisorientierter Erkenntnisse der (feministischen) Pädagogik, Psychologie, Soziologie, der historischen Schulentwicklung, der Wissenschaftstheorie etc.

Entsprechend breit sind ihre Themengebiete gefächert: Wie verläuft die religiöse Sozialisation von Mädchen und Frauen im Vergleich zur männlichen Entwicklung? Welchen Einfluss hat das männliche Gottesbild auf die weibliche Religiosität? Wie ist der Zusammenhang von Sprache und religiöser Sozialisation zu beurteilen? Wie androzentrisch, d. h. auf die männliche Perspektive ausgerichtet, sind die theologischen Inhalte, Lehrformen und Unterrichtsmaterialien im Religionsunterricht?

Der Parameter ›Geschlecht‹ ist in seinem Einfluss auf alle Bereiche religiöser Bildungsprozesse – der religiösen Sozialisation in Familie, der kirchlichen Kinder- und Jugendarbeit, dem Religionsunterricht und der theologischen bzw. kirchlichen Erwachsenenbildung – zu untersuchen.

## Religiöse Sozialisation

*Meine zweijährige Tochter versucht mit Begeisterung Weihnachtslieder mitzusingen. Der Text ist noch ziemlich unverständlich, doch als sie mit großer Deutlichkeit ›Vater im Himmel‹ singt, wird mir klar, wie scheinbar ganz automatisch ein männlich definiertes Gottesbild in ihrer religiösen Entwicklung entsteht.*

Sozialisation als interaktiver Prozess zwischen Individuum und Gesellschaft hat von Geburt an ein geschlechtsspezifisches Vorzeichen, das in seiner normativen Festschreibung von männlichem und weiblichem Rollenverhalten in der soziologischen Genderforschung als prägend analysiert wurde. Problematisch kann hierbei nicht nur die einengende Wirkung auf die Persönlichkeit (beider Geschlechter), sondern auch der hierarchische Charakter der Geschlechterzuschreibung sein, dass sich nämlich die weibliche Identitätsent-

wicklung immer noch in dem ›anderen‹, als minderwertig angesehenen Rahmen vollzieht.

In besonderem Maße trifft dies auf die religiöse Entwicklung zu: Diese wird von einem überwiegend männlichen Gottesbild, einer Dominanz männlicher Idealtypen wie Sankt Martin oder dem Nikolaus als prägende Figuren mit Transzendenzbezug im Kleinkindalter, sowie der kirchlichen und schulischen Glaubensvermittlung anhand archetypischer Glaubensvorbilder wie Abraham, Jakob, Moses, Petrus entscheidend geprägt. Weibliche Gottesbilder und Identifikationsfiguren für christlichen Glauben fehlen oder sind nur von marginaler Bedeutung.

Für die religiöse Sozialisation in der frühen Kindheit ergibt sich ein paradoxes Bild: Einerseits sind Frauen die dominierenden Tradentinnen (→ 3.6.1) des christlichen Glaubens und gelebter Glaubenspraxis (die Männer fehlen häufig in den ersten Lebensjahren bei der Vermittlung biblischer Geschichten sowie bei der häuslichen Gestaltung christlicher Feste, Gebete und Lieder), andererseits sind jedoch sprachlich und inhaltlich Theologie und Liturgie mit männlichem Vorzeichen versehen.

So wie die feministische Sozialisationsforschung nach Nancy Chodorow (Chodorow 1985) auf den Zusammenhang der vaterlosen Gesellschaft mit einer strukturellen Abwertung des Weiblichen (v. a. in der männlichen Entwicklung) verwiesen hat, wird auch in der religiösen Sozialisation die notwendige Patriarchatskritik als (Selbst)Bewusstwerdungsprozess weitergeführt.

Lernen in der frühen Kindheit beruht auf Imitationslernen oder auf Lernen an Modellen. Eine spezifisch weibliche Glaubenshaltung braucht deshalb auch weibliche exempla fidei!

## Religionsunterricht und Gender

*Ein neu aufgelegtes Heft mit Gebeten für die Grundschule verwendet fast ausschließlich die Gottestitel ›Herr‹ und ›Lieber Vater‹. Auf die kritische Rückfrage an die Herausgeber kommt die Antwort, die Lehrkraft könne ja – wenn sie es wolle – anhand der vorliegenden Gebete die Gottestitel mit den Kindern problematisieren.*

Die Erkenntnisse der feministisch-theologischen Forschung scheinen in der Praxis des Religionsunterrichts nicht angekommen zu sein, wie Christine Lehmann in ihrer 2003 erschienenen Untersuchung ›Heranwachsende fragen nach Gott‹ belegt. Als zentral erweist sich hierbei das Gottesbild, von dem wiederum Bibelverständnis, Schöpfungstheologie, Christologie und Anthropologie abhängen. Die Abhängigkeit des Selbstverständnisses vom männlich bestimmten Gottesbild hat nicht nur für die religiöse Entwicklung von Mädchen negative

Folgen, die sich in einer Abwertung des eigenen Geschlechts niederschlägt, sondern werden auch dem biblischen Gottesbild und einem auf Gleichwertigkeit angelegten Menschenbild (in der für Mann und Frau konstatierten Gottesebenbildlichkeit) in keiner Weise gerecht.

So hat beispielsweise Stefanie Klein anhand von Zeichnungen und Interviews mit Mädchen gezeigt, dass die christliche Normativität von männlichen Gottesbildern dem Glaubensleben und der Identitätsentwicklung von Mädchen entgegensteht (Klein 2000a, 126).

Neben der inhaltlichen Dimension ist auch eine kritische Reflexion des LehrerInnenverhaltens nötig, das wiederum auf die Gruppendynamische Struktur der SchülerInnen zurückwirkt.

*Praxisbeispiel: Ein neunjähriges Mädchen antwortet auf die Frage ihrer Lehrerin, warum sie im Unterricht nicht mitmache, sondern immer nur in ihrem Heft herummale: »Ich möchte viel länger über die Fragen in Religion nachdenken und sprechen, aber die Jungen stören ja nur. Da kann man ja gar nicht reden.«*

Nach wie vor bestimmen Geschlechtsrollen die Unterrichtsdynamik: Auch mit dem Vorsatz der Lehrkraft, die Mädchen stärker in das Unterrichtsgeschehen einzubinden, ist erwiesenermaßen keine Gleichberechtigung der sozialen Interaktion von Mädchen und Jungen gewährleistet. In zahlreichen Studien (vgl. Spender 1985; Brehmer 1982) wurde gezeigt, dass das geschlechtsspezifische Rollenverhalten als bestimmender Faktor des Bildungsprozesses gesehen werden muss. Der Rede von einer Feminisierung der Bildungsinstanzen muss kritisch die Sexismusthese entgegen gehalten werden: Der reale Schulalltag wird verkannt, wenn es gegenwärtig Stimmen gibt, die einer angeblich feministischen Pädagogik die Schuld dafür in die Schuhe schieben, dass die Jungen in der PISA-Studie (s. Kap. 3.6.2.1) so schlecht abgeschnitten hätten. Noch immer sind Jungen mit ihren Interessen der Maßstab der Schülerorientierung, noch immer überwiegen die männlichen Identifikationsfiguren (trotz eindeutiger Lehrplan- und Lernmittelkritik), noch immer bestimmt ein »geheimer Lehrplan« (Kreienbaum 1992, 59) die rollenspezifischen Erwartungen, so dass nach wie vor empirisch verifizierbar ist: »Schülerinnen erhalten in der Schule weniger Aufmerksamkeit und erwerben weniger Selbstvertrauen, was sich entscheidend auch auf die berufliche Laufbahn auswirkt.« (Jakobs 2003, 84). Wie könnte sonst die bleibende Diskrepanz zwischen der schulischen Leistung und dem beruflichen Werdegang von Mädchen erklärt werden?



Was ist denn mit den Jungen?

Die leiden doch an einer Feminisierung des LehrerInnenberufs! Immer nur Frauen! Wie sollen Jungen da ohne Vorbilder oder »verleiblichte« Korrekturen eine vernünftige Geschlechter-Identität gewinnen?

## Chance einer gender-orientierten Religionspädagogik

Nur eine Religionspädagogik, die sowohl in Theorie als auch in der Praxis den Parameter Geschlecht als bestimmenden Faktor ihres Handelns einbezieht, wird sich im Bildungsprozess als relevant behaupten. Hierbei kann es nicht um eine Assimilierung als Gleichmacherei der Geschlechter gehen: Vielmehr ist nach dem feministischen Modell der Pädagogin Annedore Prengel (Prengel 1995) ein emanzipatorisches Konzept von Verschiedenheit zu entwickeln. Dies bedeutet, geschlechtsspezifische Identitäten in ihren Verschiedenheiten wahrzunehmen und zuzulassen, gleichzeitig jedoch für die Persönlichkeitsentwicklung einengende Rollenmuster bewusst zu machen und befreiende Impulse zu setzen.

Will christliche Religionspädagogik zukunftsfähig sein, kann sie nicht am Lebensbezug ihrer AdressatInnen vorbeisehen: Subjektorientierung schließt Gender-Orientierung ein, denn es gibt keine geschlechtsneutrale Identitätsentwicklung. Wie sehr dies auch auf die religiöse Entwicklung zutrifft, zeigen empirische Studien deutlich (vgl. z. B. Klein 2000).

Hierbei bleiben die Inhalte feministisch-theologischer Forschung relevant, denn die Religiosität von Frauen und Männern kann nicht ohne den ideologiekritischen Blick auf gesellschaftliche Strukturen und Patriarchatsgeschichte ablaufen.

Christine Lehmann zeigt in ihrem Plädoyer für den Dialog zwischen Feministischer Theologie und Religionspädagogik, dass deutliche Berührungspunkte der religiösen Vorstellungen Heranwachsender und des feministisch-theologischen Programms zu finden sind: Neben der Forderung nach Erfahrungsbezug und einer grundsätzlichen Traditionskritik wird auch der Wandel der Geschlechterverhältnisse die theologischen Fragen stärker als bisher betreffen. So zeichnet sich beispielsweise der Einfluss feministisch-theologischer Kritik an einer leibverneinenden oder leibvergessenen Theologie in dem Bedeutungsgewinn der Ästhetik für die Religionspädagogik in den letzten Jahren ab. Auch die kirchliche Jugendarbeit beginnt mädchen- bzw. jungenspezifische Konzepte des Konfirmationsunterrichts (Ahrens u. a. 1999/Knauth u. a. 2002) zu erarbeiten und greift damit die geschlechtsspezifische Brisanz der Körpersozialisation als herausragendes Thema der Pubertät konstruktiv auf. Last not least zeigt auch die Bibliodramabewegung, die im Anschluss an die Erwachsenenbildung zunehmend auch im Religionsunterricht Eingang findet, eine deutliche Trendwende zum erfahrungs- und leiborientierten Umgang mit biblischen Texten.



1. Sammeln Sie weibliche »Identifikationsfiguren« aus der biblischen und kirchlichen Tradition. Welche Kenntnisse haben Sie zu diesen Frauen und welche unterrichtspraktischen Anregungen können Sie einbringen?



2. Diskutieren Sie das Thema ›Koedukation‹ für den Religionsunterricht. Wo sehen Sie Vor- bzw. Nachteile?

3. Sehen Sie einige Kinderbibeln, Religionsbücher und Lehrpläne unter geschlechtsspezifischem Blickwinkel durch. Was fällt Ihnen auf?



- Vgl. zum Thema geschlechtsspezifische, religiöse Sozialisation auch: Leicht, I./Rakel, C. u. a. (Hg.)(2003): Arbeitsbuch Feministische Theologie. Inhalte, Methoden und Materialien für Hochschule, Erwachsenenbildung und Gemeinde, Gütersloh, 198-214.
- Becker, S./Nord, I. (Hg.)(1995): Religiöse Sozialisation von Mädchen und Frauen, Stuttgart u. a. 1995.

## 2.5 Interreligiöse Bildung

Uta Pohl-Patalong

Seit zwei Jahren gibt es regelmäßige Treffen zwischen Mitgliedern einer christlichen Gemeinde und einer benachbarten Moscheegemeinde. Anlass war ein Elternabend in dem Kindergarten der christlichen Gemeinde, in dem auch muslimische Kinder aufgenommen werden: Die muslimischen Eltern tolerieren die christlichen Elemente im Kindergarten, einige haben ihre Kinder auch bewusst in einem religiösen Kindergarten angemeldet, weil sie dem eine ihnen näher stehende Erziehung mehr zutrauen als den säkularen. Sie würden es aber begrüßen, wenn auch die muslimischen Feste – Zuckerfest, Ramadan etc. – im Kindergarten thematisiert würden. Dies führte zunächst zu Irritationen bei den Eltern der christlichen Kinder und auch bei den Erzieherinnen, beide äußerten einen Gesprächs- und Informationsbedarf. Es erfolgte eine Einladung in die Moschee, erste Kontakte entstanden. Seitdem trifft sich eine offene Gruppe abwechselnd im christlichen Gemeindehaus und in der Moschee zu Themen wie »Die islamischen und die christlichen Feste«, »Wie feiern wir Hochzeiten?«, »Welche Werte sind uns in der Erziehung unserer Kinder wichtig?«. Die Begegnungen werden als Einladungen mit einem gemeinsamen Essen gestaltet, dem zwei Vorträge aus muslimischer und aus christlicher Perspektive mit anschließender Diskussion vorausgehen. Die Gemeinden laden sich gegenseitig zu ihren Gemeindefesten etc. ein und schicken sich Grüße zu den jeweiligen religiösen Feiertagen. Vereinzelt sind persönliche Bekanntschaften, meist zwischen Eltern von Kindern im Kindergarten, entstanden.

## Anlass und Anspruch interreligiöser Bildung

Wer heute religionspädagogische Bedingungen, Herausforderungen und Handlungsfelder in den Blick nimmt, wird auch auf interreligiöse Fragen gestoßen sein. Die Pluralisierung von Religion erstreckt sich nicht nur auf den ehemals christlichen und immer synkretistischer werdenden Bereich, sondern wir leben faktisch in einem Land, in dem Menschen mit unterschiedlichen Religionen zu Hause sind. Längst haben wir in Deutschland nicht nur die multikulturelle, sondern auch die multireligiöse Gesellschaft – unbeschadet dessen, dass das Christentum nicht nur die zahlenmäßig dominante Religion ist, sondern es die Geschichte und Kultur Deutschlands und Europas wesentlich geprägt hat. Neben der relativ großen Gruppe der Muslimas und Muslime, die sich ihrerseits wieder in unterschiedliche Gruppen aufgliedern, gibt es Jüdinnen und Juden, BuddhistInnen, HinduistInnen und Anhängerinnen und Anhänger diverser anderer Religionsgemeinschaften. Hamburg bildet dabei sicher ein gewisses Extrem innerhalb Deutschlands, wenn der Hamburger Religionsatlas 105 organisierte religiöse Gemeinschaften identifiziert (vgl. Grünberg/Slabaugh/Meister-Karanikas <sup>2</sup>1995). Selbst in kleineren Städten und Dörfern wohnen längst Menschen mit nichtchristlicher Konfessionalität. Die Frage nach »interreligiösem Lernen« stellt sich zunächst einmal schlicht durch die faktische Existenz unterschiedlicher Religionen in Deutschland nebeneinander und die dadurch entstehende Notwendigkeit, dass sich Angehörige dieser Religionen miteinander arrangieren. Spätestens nach dem 11. September 2001 wurde die schon oft geäußerte Vermutung, dass ein friedliches Zusammenleben in der globalisierten Welt nur mit einem friedlichen Zusammenleben der Religionen möglich ist, auf drastische Weise bestätigt. In einer offenen Gesellschaft, die von Migration und kultureller Pluralität geprägt ist, ist interreligiöse Bildung unabdingbar. Interreligiöse Bildung ist also heute ein unverzichtbarer Teil religiöser Bildung.

### Interreligiöses Lernen in der Schule

Besondere Brisanz gewinnt die Frage nach interreligiösem Lernen bzw. interreligiöser Bildung (die beiden Termini werden weitgehend deckungsgleich verwendet) in der Schule. Denn diese ist eine der wenigen Institutionen, in denen Angehörige verschiedener Religionsgemeinschaften notwendig viel miteinander zu tun haben. Gleichzeitig zählt dieser Aspekt zum Bildungsauftrag der Schule hinzu – und erst recht kann der Religionsunterricht sich dem nicht entziehen. Dem Gegenstand wird jedoch ein reiner Informationsunterricht über die anderen Religionen, wie es seit Jahrzehnten Bestandteil der curricularen Lehrpläne ist, kaum gerecht. Der Notwendigkeit eines interreligiösen Lernens